

Furck, Carl-Ludwig

Widersprüche in der Bildungspolitik

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 457-471



Quellenangabe/ Reference:

Furck, Carl-Ludwig: Widersprüche in der Bildungspolitik - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 457-471 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139687 - DOI: 10.25656/01:13968

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139687>

<https://doi.org/10.25656/01:13968>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 3 – Mai 1992

I. Essay

- 345 JÖRG RUHLOFF
Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung –
Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“

II. Thema: Sozialpädagogik

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER
Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung
in den Themenschwerpunkt
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER
Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel
der Jugendarbeit
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH
Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im
Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST
Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und
Profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER
Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik

III. Diskussion

- 457 CARL-LUDWIG FURCK
Widersprüche in der Bildungspolitik

IV. Besprechungen

- 475 RENATE NESTVOGEL
Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung
- 477 KLAUS PETER HORN
Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I
Winfried Marotzki/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II
- 480 OTTO HANSMANN
Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang von neuzeitlicher Bildungsreform

V. Dokumentation

- 487 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1991
- 521 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 345 JÖRG RUHLOFF
Cultural Encounters As a Challenge to Education – Reflections in
view of „Europe 1993“

II. Topic: Social Pedagogics

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER
Social Pedagogics On the Way to Normality – An introduction
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER
Institutionalization of Pedagogical Practice Exemplified By Youth
Services
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH
Are Teachers the Only Pedagogues? Disciplinal reflections against
the background of a change in the social and educational professions
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST
The dilemma of educational training between institution and
profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER
The Emergence and Crisis of Weimar Social Pedagogics

III. Discussion

- 457 CARL-LUDWIG FURCK
Contradictions In Educational Policy

IV. Book Reviews

475

V. Documentation

487

Widersprüche in der Bildungspolitik

Zusammenfassung

Die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland ist von mehreren, bis heute nicht aufhebbarsten Widersprüchen geprägt. Exemplarisch verfahren wird auf die Konflikte um die Struktur des Bildungssystems, die ideologischen Fixierungen und das Verhältnis von Bund und Ländern aufmerksam gemacht. – Mit der Einsetzung der Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000‘ des Deutschen Bundestages wurde Bildungspolitikberatung ins Parlament verlagert. Auch dieser Kommission ist es nicht gelungen, die Widersprüche und Spannungen in der Bildungspolitik zu überwinden. Zu fast allen Problembereichen liegen Mehrheits- (CDU/CSU, FDP) und Minderheitsvoten (SPD, GRÜNE/BÜNDNIS 90) vor. – Der Versuch, zu einer gesamtstaatlichen Bildungsplanung beizutragen, ist erneut gescheitert. Dennoch ist der Schlußbericht ein wichtiges Dokument, als Problemanalyse und Orientierungsrahmen im Pro und Kontra der Bildungspolitik und als Quelle für den gegenwärtigen Stand bildungspolitischer Diskussion.

I

Von den ersten Überlegungen zum Wiederaufbau des Bildungssystems an bis heute ist die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland von mehreren bisher nicht aufhebbarsten Widersprüchen und Spannungen geprägt. Als besonders konfliktgeladen erwiesen sich die Auseinandersetzungen um die Struktur des Bildungssystems, die ideologischen Fixierungen und das Verhältnis von Bund und Ländern.

Rückblickend lassen sich teilweise überschneidende Phasen der Reformbereitschaft, Reformgegnerschaft, Reformdiskussion, ihre unterschiedliche Umsetzung in Bildungsplanung und -reform sowie die einer Infragestellung der Ansätze zur Schulreform erkennen. Die Widersprüche in der Bildungspolitik – zunächst unter der Formel ‚Rekonstruktion oder Reform‘ (etwa bis Ende der 50er Jahre), dann ‚Fortentwicklung oder Umstrukturierung des Bildungssystems‘ zu fassen – wurden durch Mehrheitsentscheidungen jeweils nur vordergründig und nur für die Dauer der sie ermöglichenden parlamentarischen Mehrheiten „aufgehoben“ (Beispiele aus letzter Zeit: Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein).

Die Bildungspolitik korrespondiert mit wechselnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Mit zunehmender wirtschaftlicher und staatlicher Konsolidierung und der damit verbundenen Wiederherstellung der überlieferten Gesellschaftsordnung nach der Währungsreform, nahm die relative Bereit-

schaft zu Reformen des Schulsystems ab. Hierzu haben die sinkende Zahl der Arbeitslosen bei steigender Zahl der Erwerbstätigen und die Zunahme des Realeinkommens beigetragen. In den Bundestagswahlen kam die „Verbürgerlichung“ der Gesellschaft deutlich zum Ausdruck. Sie führte auch bei Landtagswahlen (Berlin 1950, Hamburg 1953, Schleswig-Holstein 1954) zu einer Mehrheit „bürgerlicher Parteien“. Man warb für die „differenzierte Schule“ als „diejenige des Bürgertums“ (Hamburger Bürgerschaft, 5. Plenarsitzung, 1953, S. 255, Stellungnahme eines CDU-Abgeordneten).

In den 60er Jahren bestand eine öffentliche und veröffentlichte Meinung, die dem Bildungssystem Priorität einräumte, die Schulbesuchsbevölkerung nahm ständig zu, man vertraute auf wirtschaftliches Wachstum (die Rezession schien nur vorübergehend), und zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem bestand eine Disproportionalität in Form eines Mangels an qualifizierten Arbeitskräften. Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre besaß das Bildungssystem keine Priorität mehr, die Schulbesuchsbevölkerung ging erheblich zurück, es bestand eine strukturelle Rezession sowie eine Disproportionalität zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem in Form eines Mangels an qualifizierten Arbeitsplätzen.

Im nachhinein sind Phasen bildungspolitischer Konvergenz und Divergenz zu beobachten. Die Erklärungen der Kultusministerkonferenz im Jahre 1964 (100., 102., 105. Sitzung) sind ebenso Beispiele für das Bemühen um Übereinstimmung, wie die Ergänzung des Grundgesetzes durch den Artikel 91b (1969), wonach Bund und Länder bei der Bildungsplanung „zusammenwirken“ können und das auf dieser Grundlage geschlossene Abkommen über die Errichtung einer Gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK). Auch auf parteipolitischer Ebene bestand eine tendenzielle Konvergenz. Beispiel dafür ist der CDU-„Entwurf eines Gesamtplans für das Schul- und Hochschulwesen“ (1968, „Martin-Plan“ SCHARFENBERG Bd. 2, 1976, S. 125–131). Offenheit „für alle evolutionären Entwicklungen in Richtung auf organisatorische Neuordnungen“ bestand allerdings nur vorübergehend. Bei der Bundestagswahl 1969 traten die SPD für die Integrierte Gesamtschule „als demokratische Leistungsschule“ und die FDP für deren liberale Variante, die „offene Schule“, ein. CDU/CSU verlangten den Ausbau des bestehenden dreigliedrigen Schulsystems mit differenzierten, durchlässigen und organisatorisch übersichtlich gestalteten Ausbildungswegen.

Auch in der BLK führten die Grundwidersprüche in der Bildungspolitik innerhalb kurzer Zeit zum Scheitern einer gemeinsamen von Bund und Ländern getragenen gesamtstaatlichen Bildungsplanung. 1973 wurde zwar ein Plan mit der Überschrift „Bildungsgesamtplan“ verabschiedet, aber die Divergenzen in den Fragen der Orientierungsstufe, der Schulstruktur (Gesamtschule) und der Lehrerbildung konnten nicht überwunden werden (BLK 1973, S. IX. Bayern votierte zusätzlich gegen die „Verzahnung von Bildungsgängen ... im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen“. S. 30). Die dringend erforderliche Fortschreibung (Bildungsgesamtplan II) führte zu einem umfangreichen Entwurf (BLK K 1/80, Dezember 1979). Mit der Begründung, der Finanzrahmen sei nicht ausreichend sowie die „gesamt- und finanzwirtschaftliche Entwicklung“ „schwer abschätzbar“ und weil „wesentliche schulpolitische Meinungsverschiedenheiten“ bestanden, wurde die Fortschreibung ausgesetzt.

Als scheinbar unpolitisches Argument für die Beibehaltung und den Ausbau des überlieferten Schulsystems wird seit dem Scheitern des Bildungsgesamtplans (I) auf das Diktat der leeren Kassen verwiesen, auf die vorgebliche Tatsache, daß Veränderungen im Schulsystem, die über systemimmanente Verbesserungen hinaus auf strukturelle Reformen zielen, nicht finanzierbar seien. Finanzpolitische Gründe gelten als Alibi für die aus gesellschaftspolitischen Gründen abgelehnte Strukturreform (vgl. die Zusammenfassung bei POEPELT 1978, S. 327). Rückblickend vertrat der frühere Generalsekretär der BLK, KREUSER (1976–1987), die Auffassung, daß die damalige bildungspolitische Opposition befürchtete, eine erfolgreiche Fortschreibung würde in der Öffentlichkeit als Erfolg der sozial-liberalen Koalition angesehen und hätte daher verhindert werden müssen (KREUSER 1988, S. 146).

Den Widersprüchen in der Bildungspolitik liegen bis heute unüberbrückbare ideologische Gegensätze zugrunde. Sie wurden im Laufe der Jahrzehnte unterschiedlich betont. Die Pole der Auseinandersetzung um Aufgaben und Funktionen des Bildungssystems lassen sich auf die einander ausschließenden Vorwürfe reduzieren, entweder die Zielsetzung sozialistischer Systemüberwindung oder die der Systemerhaltung zu verfolgen. So wurde dem Bund und den SPD-regierten Ländern vorgeworfen, „wirklichkeitsfremde Vorstellungen sozialistischer Gesellschaftsvisionen“ zu verfolgen (POEPELT 1978, S. 112). In der Bundestagsdebatte „Zur Bildungspolitik“ (9. Juni 1978; Plenarprotokoll 118/96) kritisierte der Sprecher der CDU/CSU-Fraktion, DREGGER, den „integrierten Gesamthimmel der Reform“. Er wandte sich gegen „die Strategien der Systemveränderungen“ und dagegen, „unsere Bildungseinrichtungen zu Spielfeldern für Gesellschaftsingenieure werden zu lassen“, die „von Emanzipation reden, aber Entmündigung bewirken“ (S. 7597, 7599). In dieser Debatte tauchen Formeln auf, wie sie auch sonst in der schulpolitischen Konfrontation benutzt wurden. Weitere Beispiele finden sich in den Auseinandersetzungen um die gescheiterten Pläne für eine „Stufenschule“ (Hamburg 1975/1978) und um das Gesetz zur Einführung der „Kooperativen Schule“ (NRW 1976/1978).

Die stark ideologisch bestimmte Konfrontation wurde durch die Tagungen „Tendenzwende“ (1974), „Mut zur Erziehung“ (1978) und „Aufklärung heute“ (1980) auch einer breiteren Öffentlichkeit bewußt. Sie führte schließlich zur teilweisen Relativierung einzelner Reformansätze (vgl. Gymnasiale Oberstufe 1978; Gesamtschule 1982; Förderstufe/Orientierungsstufe Hessen 1987, Niedersachsen 1988). 1987 hielt Frau H. HAMM-BRÜCHER „die Bildungsanstrengungen, den Aufbruch in ein demokratisches Schulsystem für gescheitert“ (SZ, 30./31. 5. 1987).

Im engen Zusammenhang mit den vorgenannten Widersprüchen steht von Beginn der Bundesrepublik an das Spannungsverhältnis von Bund und Ländern.

Mit der Vorlage des „Berichts der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems“ (Bundestagsdrucksache 8/1551, 23.02.1978) gewann das Thema Föderalismus erneut Aktualität, wobei vorübergehend die Initiative auf die Bundesregierung übergegangen war. Der Auffassung, daß es „keine gesamtstaatlich gleiche Bedingungen im Bildungswesen unseres Landes gibt“ und daß „das Grundproblem, sowohl die erforder-

derliche Einheitlichkeit in bestimmten Grundfragen des Bildungswesens zu sichern als auch die parlamentarische Legitimation wesentlicher bildungspolitischer Entscheidungen zu stärken ... nach der geltenden Kompetenzverteilung nicht befriedigend gelöst werden“ könne (ebd., Ziff. 1; S. 332), stand die Feststellung gegenüber: die Kulturhoheit der Länder und die Form ihrer Kooperation habe sich bewährt. Die Kritik der „Föderalisten“ richtete sich gegen ein angebliches Streben nach Gleichmacherei und Uniformität, gegen verfassungsfeindliche Ziele und den Verstoß gegen Art. 79, Abs. 3 GG sowie gegen die Veröffentlichung des Berichts vor Anhörung der Länder und vor seiner Abstimmung mit ihnen.

Die Frage „kooperativer Föderalismus oder Zentralismus in der Bildungspolitik?“ muß angesichts des bevorstehenden Gemeinsamen Marktes neu gestellt und neu beantwortet werden. Bisher waren die Eigeninteressen der Länder gegenüber dem Bund stärker als die politischen und ideologischen Gegensätze untereinander.

Relativ unabhängig von der Kontroverse ‚Rekonstruktion oder Reform‘, dann über ‚Fortentwicklung oder Umstrukturierung‘ des Bildungssystems und verhältnismäßig abgehoben von den ideologischen Fixierungen sowie von den Fragen nach der Finanzierbarkeit von Reformen, ist bei einem Überblick über 45 Jahre Schulentwicklung doch festzustellen, daß in allen Bereichen der Schule weitgehende, ansatzweise sogar strukturelle (z. B. Gymnasiale Oberstufe, Gesamtschule) Veränderungen vorgenommen wurden. Das Bildungssystem hat, unter dem Einfluß sich stetig verändernder Rahmenbedingungen, eine Eigendynamik entfaltet und ist zugleich eingebunden in gesamtgesellschaftliche, langfristig wirksame Prozesse. Schule steht ständig im Schnittpunkt konfligierender Interessen, wobei spätestens seit dem Übergang von der Monarchie zur Republik Schulreform und Umsturz als Geschwister gelten (MILBERG 1970; FURCK 1991). Das Festhalten an der überlieferten Dreigliedrigkeit des Schulsystems und das Festhalten an der überlieferten Struktur der Gesellschaft stehen – um im Bild zu bleiben – in einem Verhältnis zueinander wie siamesische Zwillinge.

II

Einsetzung, Arbeit und Bericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages müssen im Zusammenhang mit den beispielhaft aufgezeigten Widersprüchen, Spannungen und Konfliktfeldern gesehen werden.

Der ‚Deutsche Ausschuß‘ (1953–1965) stellte als unabhängiges Gremium seine Empfehlungen und Gutachten ohne staatlichen Gesprächspartner der Öffentlichkeit vor, als der „eigentlichen Instanz, vor der er sich zu verantworten“ hat (DA 1966, S. 980). Bei der feierlichen Sitzung zu seiner Konstituierung sagte ihr Sprecher, DIRKS: „Wir haben nichts zu sagen – es sei denn, daß wir wirklich etwas ‚zu sagen‘ hätten ...“ (S. 978). – In die Arbeit der ‚Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates‘ (1965–1975) waren dagegen Vertreter der Regierungskommission auch in den Ausschüssen beratend einbezogen. Die staatliche Seite konnte also Einfluß nehmen, zumal „die sachli-

chen Dimensionen der Verwaltungsperspektive anders spezialisierten Experten fremd“ blieben. „Zum Teil (bestand) ... Ungewißheit darüber, ob und in welchem Maße den Äußerungen der Verwaltungsvertreter politisches Gewicht“ zukam. In den Diskussionen mit der Regierungskommission hat es bei Einwänden durch die Minister offensichtlich „Interpretationsprobleme“ dahingehend gegeben, ob es sich um situationsgebundene, tagespolitisch bedingte Stellungnahmen ohne großes Gewicht oder um „Indikatoren für Realitäten im Umfeld“, also um nicht verhandelbare Positionen handelte (HÜFNER 1986, S. 156, 157). Die Empfehlungen der Bildungskommission durften erst nach Beratung mit der Regierungskommission vorgelegt werden. Adressat waren de jure der Bund und die Länder, faktisch aber doch die Öffentlichkeit.

Das zunächst kooperative Verhältnis zwischen den beiden Kommissionen des Bildungsrates gestaltete sich schließlich zunehmend so spannungsvoll, daß der „Weg in die Krise“ (HÜFNER) nach der zweiten Amtsperiode und einem Jahr Verlängerung zur Beendigung der Arbeit des Bildungsrates führte. Versuche zu einer neuen Konzeption und Aufgabenstellung scheiterten vor allem am Widerstand Baden-Württembergs und Bayerns.

Die vom 11. Deutschen Bundestag am 9. Dezember 1987 eingesetzte Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ besitzt in ihrer Aufgaben- und Rechtsstellung gegenüber den bisher genannten Beratungsgremien (Deutscher Ausschuß, Bildungsrat, Bund-Länder-Kommission) einen völlig anderen Charakter. Bildungspolitikberatung wurde jetzt gleichsam dorthin verlagert, wo sie in einer Demokratie hingehört: ins Parlament. Zuvor erfolgte sie in verschiedenen vorparlamentarischen Formen: in einem Vakuum von Bund und Ländern, unabhängig, aber unter Einflußnahme der staatlichen Seite, in gescheiterter Kooperation von Bund und Ländern, oder als vorwiegend administrative Planung (z. B. Baden-Württemberg; FURCK 1969, 1972; KNAB 1991). Hinzu kamen verschiedene Beiräte, etwa zeitweise der Gesprächskreis beim BMBW.

Schon bei der ersten Beratung der selbständigen Anträge von SPD und GRÜNEN im Bundestag (Zwischenbericht zit. I und Seitenzahlen; Schlußbericht zit. II und Seitenzahl) wurde deutlich, daß die in den vorstehenden Abschnitten aufgezeigten Widersprüche unverändert fortbestanden.

Der bildungspolitische Sprecher der SPD-Fraktion, KUHLEWINE, verwies in seiner Rede zur Begründung des Einsetzungsantrags darauf, daß es darum ginge, die langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren zu untersuchen und zu klären,

„welche Veränderungen in Bildungspolitik und Bildungspraxis notwendig sind, damit sich junge wie erwachsene Menschen durch eine zukunftsrichtige Ausbildung und Weiterbildung auf neue Herausforderungen in Beruf, Familie und Gesellschaft vorbereiten können“ (I, S. 359).

BLK und KMK könnten eine „vom Parlament breit angelegte Volksdiskussion über Ziele, Inhalte und Strukturen des Bildungssystems“ nicht ersetzen: „Die Grundsätze künftiger Bildungspolitik dürfen nicht nur in Beamtenpapieren

hin- und hergeschoben werden, sie müssen Thema der höchsten deutschen Volksvertretung werden“ (I, S. 360).

Dem Antragsteller war bewußt, daß er sich „an der Schnittstelle mit originären Zuständigkeiten der Länder“ bewegte (I, S. 360). Aber nur „auf Bundesebene (könne) die Verzahnung der Bildungspolitik mit wichtigen anderen Politikbereichen wie Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozialmarkt-, Sozial-, Familien- und Technologiepolitik erfolgen“. Die bisherigen Antworten auf die „neuen technischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen“ und Krisen, den Wertewandel und die zunehmenden internationalen Verflechtungen seien höchst widersprüchlich (I, S. 360). Es sei daher notwendig, „einen neuen bildungspolitischen Konsens zu suchen“ (I, S. 362). Dies sei gewiß kein ganz einfaches Vorhaben, da es in den verschiedenen „Lagern“ „auch ideologisch sehr verhärtete Positionen“ gäbe. – Der CDU-Abgeordnete DAWEKE trug die inhaltliche und formale Kritik seiner Fraktion vor. Die Kompetenz des Bundes und damit des Bundestages sei begrenzt. Für Themen wie die Frage nach der notwendigen Allgemeinbildung (SPD) und Schulangst oder Schulalltag (GRÜNE) fehle jede Zuständigkeit, andererseits fehlten wichtige Themen wie Rahmenvorgaben für die Besoldung, das öffentliche Dienstrecht, Konsequenzen aus der Europapolitik (Schul- und Ausbildungszeiten, Äquivalent von Abschlüssen, Sozialrecht) (I, S. 364). Man solle auch nicht versuchen, die Arbeit anderer Gremien leisten zu wollen, genannt werden die BLK, die KMK und der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Kommission könne auch nicht die finanziellen Vorgaben verändern. Insgesamt gleiche das Vorhaben „einer Reparatur am laufenden Motor“ und es sei die Frage, „wie man gestaltend in ein System eingreifen will, das sich mit einer Eigendynamik fortsetzt“ (I, S. 363). An dieser Gegenrede des CDU-Abgeordneten wurde u. a. erkennbar, daß seine Fraktion den Einsetzungsantrag eigentlich ablehnen möchte, aber sie wußte, daß nach der Geschäftsordnung auch die Minderheit das Recht hat, eine solche Enquete-Kommission einzusetzen (I, S. 364).

Die Abgeordnete der GRÜNEN, HILLERICH, begründete den Antrag vor allem aus ihrem Verständnis von Bildung:

„Ein Konsens in der Bildungspolitik (sollte) dahingehend bestehen, daß ... den Bildungsbedürfnissen und -ansprüchen aller Menschen in unserer Gesellschaft Geltung zu verschaffen ist; daß ... das Anliegen von Bildung die Entfaltung der Persönlichkeit in allen Lebensbereichen ist und ... daß Bildungspolitik allen Herausforderungen begegnet, die menschliches Überleben und menschliches Miteinander gefährden, bedrohen und einschränken“ (I, S. 365).

Die Sprecherin der GRÜNEN wandte sich entschieden gegen „Bildung ... als bloßes Eintrichtern von Wissen“ und gegen eine „unkritische, anpasserische Berufsorientierung ... Ein auf die Produktion von Qualifikation reduziertes Bildungssystem hat mit Bildung nichts mehr gemein“ (I, S. 365). In der Bildungspolitik müsse auch gefragt werden, „was Bildung nach Auschwitz ist“. Sie unterstrich diese Frage mit einem Zitat von PREUS-LAUSITZ: „Klassisch-bürgerliche Bildung schützte offenkundig nicht vor Friedensfeindlichkeit, Ausgrenzungsbereitschaft und Vernichtungswillen“ (I, S. 366). – Der Vertreter der FDP, NEUHAUS, unterstützte den Antrag auf Einsetzung einer Enquete-Kom-

mission, betonte den Stellenwert von Bildungs- und Wissenschaftspolitik, die Kooperation von Bund und Ländern im Rahmen eines kooperativen Föderalismus und erwartete perspektivische Untersuchungen. Den zu suchenden Konsens in der Bildungspolitik sieht er als „Konsens der Ernsthaftigkeit des Bemühens“ (I, S. 367f.).

Nach Beratungen in den zuständigen Ausschüssen erfolgte in der Plenarsitzung am 9. Dezember 1987 die Einsetzung der Enquete-Kommission. In der ihr vorausgehenden kurzen Aussprache wurden die Gegensätze, vor allem zwischen SPD und GRÜNEN einerseits und CDU/CSU andererseits, wiederum offenkundig.

Wiederkehrende Streitpunkte, die durch Kompromisse in dem federführenden Ausschuß für Bildung und Wissenschaft zu einer gemeinsamen Beschlußempfehlung geführt hatten, waren die Begrenzung auf den Zuständigkeitsbereich des Bundes und die Schwerpunktsetzung. Als zu behandelnde Hauptthemen wurden genannt: Verbesserung der Bildungschancen, die Schwellen zwischen Schule und Berufsausbildung und zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, die Inhalte von Berufsausbildung, Hochschulen und Weiterbildung sowie Prognosen für den Finanzbedarf; zu finden seien bildungspolitische Antworten auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen (I, S. 370). Es hatte zuvor nicht an Verhinderungsversuchen von außen gefehlt (I, S. 371), zitiert wurde der „Bayernkurier“, in dem die Einsetzung einer Enquete-Kommission als „dreister Zugriff auf die ausschließliche Zuständigkeit der Länder“ bezeichnet worden war (I, S. 372). Der Berichterstatter der FDP kritisierte angesichts des kooperativen Föderalismus und der europaweiten Entwicklung die „übertriebene Bedenklichkeit“ der Länder, „als befürchte man ständig, es stehe ein bildungspolitischer Staatsstreich unmittelbar bevor“. Er verwies auf die bildungspolitische Tradition seiner Partei, die „gesamtstaatliche Verantwortung des Bundes mit einem stärkeren Akzent“ belege.

Die Enquete-Kommission beschäftigte das Plenum des Bundestages noch zweimal: nach Vorlage des Zwischenberichts (25. Januar 1990) und zur Beratung des Schlußberichts (26. Oktober 1990). Für die Diskussion über den umfangreichen Schlußbericht (als Bundestagsdrucksache 11/7820, 379 S. DIN A 4) waren dabei im Ältestenrat 30 Minuten vereinbart worden; er fand also keine besondere Beachtung. Dies gilt von Anfang an, bei der Behandlung des Einsetzungsantrags (17. September 1987) war die Zahl der anwesenden Parlamentarier gering (I, S. 362).

Die Enquete-Kommission wurde im Verhältnis des Anteils der Parteien 4:3:1:1 (CDU/CSU, SPD, FDP, DIE GRÜNEN) und mit insgesamt 8 von den Parteien benannten Sachverständigen von außerhalb des Parlaments besetzt (vgl. Anhang). Zur organisatorischen und wissenschaftlichen Unterstützung ihrer Arbeit wurde der Enquete-Kommission ein Sekretariat zur Verfügung gestellt.

Mit der Veröffentlichung des Zwischenberichts und des Schlußberichts wurde in beispielhafter Weise (m. W. in dieser Form erstmalig) die Arbeitsweise einer Kommission offengelegt, transparent und auch in ihrem Spannungsverhältnis weitgehend nachvollziehbar. In den jeweiligen Anhängen werden Beiträge von Kommissionsmitgliedern, Empfehlungen, zusätzliche Ausführungen zur Chancengleichheit für Frauen in Ausbildung und Beruf,

Zusammenfassungen von 18 in Auftrag gegebenen Gutachten sowie die Auswertung von Anhörungen und Expertengesprächen abgedruckt. Verzeichnisse der benutzten Literatur vervollständigen die Ausführungen.

Während der Zwischenbericht, nach Meinung der Mehrheit, nicht mehr als ein „Tätigkeitsbericht“ (I, S. 377), nur in dem Unterkapitel „Bildungsreformtradition und neue Herausforderungen für die Bildungspolitik des Bundes“ Mehrheits- und Minderheitsvoten enthält und die Minderheit zu den Ausführungen „Zuständigkeit von Bund und Ländern“ Ergänzungen vorlegte, liegen im Schlußbericht mit Ausnahme des Kapitels „Bildung in Europa“ stets Mehrheits- und Minderheitsauffassungen vor. Es ist also nicht gelungen, einen „Grundkonsens in der Bildungspolitik“ (II, S. 17) zu finden. – In seinem Vorwort zur öffentlichen Ausgabe des Schlußberichts betont der Vorsitzende der Kommission (KUHLEIN, SPD), zwar, daß der Konsens breiter geworden sei, schränkt aber selbst ein, daß dies nur „auf relativ hohem Abstraktionsniveau“ erfolgte. Beispiele dafür sind Feststellungen wie

„Bildung und Ausbildung werden immer wichtiger“;
 „Durch Bildung und Ausbildung muß ein Beitrag zur Gleichberechtigung der Frauen ... geleistet werden“;
 „Berufsausbildung muß noch stärker zur Bildung werden“;
 „Alle beruflichen Qualifizierungen müssen die Bereitschaft zum umweltgerechten beruflichen Handeln wecken“;
 „Berufsausbildung muß ... noch stärker zur Bildung werden“;
 „Allgemeine und berufliche Bildung sind grundsätzlich gleichberechtigt.“ (II, S. 16, 17; vgl. II, S. 766).

Die Positionen von Mehrheit und Minderheit liegen dagegen weit auseinander, sobald es um die Umsetzung auf Veränderung gerichteter „perspektivistischer“, „konkreter und umsetzbarer Empfehlungen“ geht (II, S. 774, 758; vgl. II, S. 18). Einer förmlichen Abstimmung entzogen sich, nach Auffassung aller Kommissionsmitglieder, „die bildungspolitischen Grundsätzen zugrundeliegenden wertenden Begründungen und Zukunftsentwürfe“ (II, S. 27). Schon im ersten Mehrheitsvotum erfolgte eine polemische Gegenüberstellung: Für sich selbst wird in Anspruch genommen, Individualisierung, Differenzierung und Pluralität anzustreben, während der Minderheit unterstellt wurde, „auf Egalisierung, Integration und Kollektivierung ausgerichtet“ zu sein (II, S. 43). Bereits in der Diskussion anläßlich der Vorlage des Zwischenberichts wurde von einem parlamentarischen Mitglied der Kommission (OSWALD, CDU/CSU) der Vorwurf erhoben: „In kaum einem anderen Bereich wurde so lange so viel ideologisiert, polarisiert, phantasiert und demagogisiert wie in Fragen von Bildung und Erziehung. Wesentliches trat in den Hintergrund, Ideologisches in den Vordergrund“ (I, S. 390). Der der Minderheit angehörende Vorsitzende der Kommission beklagte im September 1989 auf einer Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung, daß „viel Zeit (mit) Verfahrensdiskussionen vertrödelte“ wurde. „Der Union (fehle) die Konsensfähigkeit für eine neue Bildungspolitik.“ Nur ein Teil der Kommissionsmitglieder habe bei Arbeitsbesuchen „das Gespräch mit den Jugendlichen“ wirklich gesucht, und die Unionsparlamentarier hätten

sich von den Ländern zusätzliche unnötige Schranken bei ihrem Denken und Handeln setzen lassen. KUHLEWEIN meinte:

„Das Kompetenzwirrwarr zwischen Bund und Ländern bei der Bildungspolitik wirke vor dem Hintergrund neuer europäischer Dimensionen im Bundestags-Parlament für Außenstehende wie für die Bundestagsabgeordneten völlig unverständlich. Dagegen würden die unmittelbar Betroffenen, ja nahezu alle gesellschaftlichen Interessengruppen, zunehmend die Notwendigkeit einer neuen gesamtstaatlichen Bildungsplanung erkennen“ (dpa – Dienst für Kulturpolitik, 18. September 1989). Auch Frau HILLERICH (GRÜNE/BÜNDNIS 90) kritisierte die zeitraubenden kleinmütigen Verfahrensstreitereien (II, S. 770).

Unter Berücksichtigung der kurzen Zeit bis zum Ende der 11. Legislaturperiode konzentrierte sich die Enquete-Kommission auf „Problemzonen und Schlüsselfragen der zukünftigen Bildungspolitik“ und beschränkte, entsprechend dem Einsetzungsauftrag, ihre „Arbeit auf die im Grundgesetz verankerten Zuständigkeiten des Bundes“ (II, S. 757). Man machte allerdings bald die Erfahrung, daß dies „angesichts vielfältiger Berührungspunkte mit den Länderzuständigkeiten nicht immer ‚lupenrein‘ möglich war“ (II, S. 765). Der Abschlußbericht umfaßte neben dem allgemeinen Abschnitt „Grundherausforderungen und Orientierungen für die zukünftige Bildungspolitik“ (II, S. 42/78), „Ergebnisse und Empfehlungen zu einzelnen Schwerpunkten“ (II, S. 79–297). Behandelt wurden die Themenbereiche „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit“, „Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen“, „Perspektiven der Hochschulentwicklung“, „Bildung in Europa“ und im Anhang, teilweise vorausgehende Ausführung zusammenfassend, „Frauen in Bildung und Arbeit“ (II, S. 315–359).

Im Hinblick auf „Fragen der künftigen Bildungspolitik im Vereinigten Deutschland“ fanden zwar zwei Expertengespräche statt (II, S. 712–757), zu einer Problemanalyse kam es jedoch nicht mehr. Die Kommission ging allerdings davon aus, daß „die Herausforderungen des Jahres 2000, die Gleichstellung der Geschlechter, die wachsenden internationalen Verflechtungen, die ökologische Krise, die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und der soziale Wandel“, zentrale Themen des Berichts, „unabhängig von der unterschiedlichen Ausgangslage – auch Herausforderungen für die Menschen und an die Bildungspolitik in den neuen Ländern der Bundesrepublik“ seien (II, S. 15).

Zwischen Mehrheit und Minderheit bestehen, wie gesagt, durchaus Übereinstimmungen im Hinblick auf allgemeine Rahmenbedingungen. Welche „Orientierungen“ sich aber aus den „Grundherausforderungen“ für die zukünftige Bildungspolitik ergeben, war strittig. Auf eine Formel gebracht, versuchte die Mehrheit über eine Analyse von Vergangenheit und Gegenwart, die bisherige Entwicklung und ihre Grundstrukturen zwar kritisch abwägend, aber ins Positive gewendet, fortzuschreiben, während die Minderheit bestrebt war, über eine entschiedene Kritik an der Geschichte der Bildung und der Funktion des Bildungswesens seit der europäischen Aufklärung unter Antizipation der Zukunft Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Wirtschaftspolitik zu integrieren. Bildung als „Verständigungsfähigkeit aller auf der Grundlage einer

gemeinsamen Bildung“, als Wissenschaftsorientierung im Kontext der Erkenntniskritik und als „Beförderung der Humanität in der Gesellschaft“ (II, S. 63/64).

„Das Bürgertum, das zum Träger der herrschenden Bildungsidee geworden war, (verfügt) nicht mehr über die Autorität, sein Bildungskonzept durchzusetzen. Auch die Voraussetzungen für die Formulierung einer allgemeingültigen und inhaltlich bestimmten Bildungsidee ... waren nicht mehr gegeben“ (II, S. 62).

Kritisiert werden die drei Wege des Rückzugs von einem geschlossenen Bildungskonzept: Die Ersetzung des Bildungsbegriffs durch den Qualifikationsbegriff, das Festhalten an einem unkritisch-traditionalistischen Bildungskonzept und die opportunistische Orientierung an den Marktbedingungen der Verkäuflichkeit von Bildung. – Gefordert wurde, den „notwendigen Balance-Akt zwischen einem im Grunde nicht mehr möglichen Bildungskanon und der nichtgewollten Beliebigkeit von Inhalten“, im Hinblick auf die „subjekt- wie objektorientierten Prinzipien für bildende Lernprozesse“ immer neu zu wagen (II, S. 63).

Dabei führte die Einsicht in die Dialektik der Bildung „im Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens“ – sowohl Emanzipationsprozeß als auch Machtinstrument zur Herrschaftssicherung, „zur Indoktrination und Sicherung von Privilegien“ – zu der Forderung, „den Verstaatlichungsprozeß einerseits zurückzunehmen“, um Gestaltungsspielräume zu eröffnen, andererseits die staatliche Verantwortung in Teilbereichen (vor allem Aus- und Weiterbildung) zu übernehmen, um Zugangsmöglichkeiten und die Qualität zu sichern (II, S. 77). Bildung sollte dazu beitragen, die bestehenden Chancenungleichheiten in unserer Gesellschaft – Arbeiterkinder, ausländische Kinder, Kinder von Aussiedlerfamilien auf allen Stufen des Bildungssystems; Mädchen und Frauen in der beruflichen Erstausbildung und in der beruflichen Position – abzubauen. Besondere Hilfen und mehr Lernzeit bedürften „langsamer Lernende“ und Behinderte sowie, im Wege der Weiterbildung, Erwerbslose und von Erwerbslosigkeit Bedrohte (II, S. 73, 74). Aus dem kritisch konstruktiven Bildungsverständnis der Minderheit folgt,

„daß Bildung ... ein Festhalten an unterschiedlichen Lernzielen in getrennten Lehrplänen ausschließt. Daraus ergibt sich zum anderen aber auch, daß in unseren Bildungsprozessen das Bewußtsein der Eigenständigkeit und der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen vermittelt wird. Dies gilt für die Unterschiede zwischen den Ethnien, für die zwischen den Kulturen sozialer Schichten und nicht zuletzt auch für Differenzen zwischen kulturellen Eigenheiten der Geschlechter. Wenn wiederum und weiterhin die Kultur des männlichen deutschen Bürgertums gelten würde, so bliebe Bildung weiterhin Scheidewasser unserer Gesellschaft“ (II, S. 63).

Die Mehrheit geht von „Problemlagen“ aus, die sich „im Blick auf das Jahr 2000 und die ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts“ bereits abzeichnen:

- der sogenannte Wertewandel,
- die wissenschaftlich-technologische Entwicklung,
- die demographische Entwicklung,

- die europäische Integration und die deutsche Einheit,
- der Wandel der Berufsstruktur und der Arbeitshaltungen (II, S. 42).

Als Lösung werden Orientierungen in folgenden Arbeitsfeldern benannt:

- breite allgemeine und berufliche Bildung,
- Werterziehung als Sinnorientierung,
- Konzentration der Bildungs- und Ausbildungsinhalte sowie Straffung der gesamten Verweildauer im Bildungssystem,
- Erhalt der Pluralität in den Bildungsangeboten (II, S. 43).

Die Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik sei davon abhängig, daß der technische Fortschritt und der damit zusammenhängende Strukturwandel frühzeitig erkannt und im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem in entsprechender Weise umgesetzt wird“ (II, S. 49). Dies sei auch zu leisten, „da die Bundesrepublik ... mit ihrem qualifizierten Humankapital über den entscheidenden Produktionsfaktor verfügt“. Dabei ging es „nicht allein um die Vermittlung anspruchsvoller Qualifikationen, sondern auch um die Grundlegung personaler Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung im Prozeß der Bildung und Erziehung“ (ebd.). Die berufliche Erstausbildung mit dem Auftrag, Schlüssel- und Strukturqualifikationen zu vermitteln, und die Fort- und Weiterbildung seien, neben der breiten Allgemeinbildung, die zentralen Aufgaben. Im Widerspruch zur Minderheit hält die Mehrheit für die allgemeinbildenden Schulen an einem „hinreichend gegliederten und differenzierten Schulwesen“ fest. Dies biete den besten „Einstieg in die vielfach differenzierten beruflichen Ausbildungswege und beruflichen Aufgabenstellungen“. Festgehalten wird auch an „der Fachlichkeit der Inhalte und (an der) Einbindung der Inhalte in klar strukturierte Unterrichtsfächer“ (II, S. 53).

Der seit den ersten Nachkriegsjahren bestehende Gegensatz zwischen den Prinzipien Integration und Pluralität als zu verfolgende Zielvorstellungen in der Bildungspolitik besteht unverändert fort. Entschiedene Kritik am Bestehenden, verbunden mit dem Bemühen, seine bessere Möglichkeit antizipierend nicht nur gedanklich vorwegzunehmen, sondern in politisches Handeln umzusetzen, steht gegen die Fortschreibung der Realität unter Berücksichtigung relativ selbständig verlaufender Entwicklungen. Bisher sind alle Versuche, zu einem wenn auch nur relativen Konsens in der Bildungspolitik zu kommen, an den gesellschaftspolitischen Gegensätzen gescheitert. Sie werden wohl auch über das Jahr 2000 hinaus fortbestehen.

Waren der große Arbeitsaufwand und der Einsatz beachtlicher Ressourcen eine Fehlinvestition? Stellen Zwischen- und Schlußbericht einschließlich ihrer umfangreichen Anhänge und Anlagen nicht mehr als „eine wertvolle Materialsammlung der künftigen Bildungspolitik dar“, wie der parlamentarische Staatssekretär im BMBW LAMMERT in der abschließenden Bundestagsdebatte meinte (II, S. 790)? Wird die umfassende Bestandsaufnahme der Enquete-Kommission ebenso wie seinerzeit der „Bericht – 75 – Entwicklungen im Bildungswesen“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ohne weitere Beachtung und daher folgenlos bleiben? Der Hinweis auf das Jahr 2000 wie auf eine magische Zahl ist bedeutungslos, abgesehen davon, daß er viel-

leicht Aufmerksamkeit weckt. Auch von einer „neuen Aufbruchstimmung für Bildung und Wissenschaft“, so das Mitglied der FDP in der Kommission (I, S. 368), kann eigentlich nicht die Rede sein. Zu wünschen ist, daß die der Arbeit der Enquete-Kommission eigene neue Qualität vorausschauender Beobachtung nun nicht mehr zur nachträglichen Rechtfertigung bildungspolitischer Entscheidungen benutzt wird, sondern Entscheidungen parlamentarischer Gremien in Bund und Ländern mit vorbereitet. Insofern ist die Tatsache, daß der generelle Widerspruch in der Bildungspolitik und die Gegensätze im einzelnen nicht verschleiert, sondern offengelegt wurden, positiv einzuschätzen. Um unmittelbarer als Hilfe zur Entscheidungsvorbereitung eingesetzt werden zu können, wäre der Forderungskatalog von „Empfehlungen“ durch alternative Berechnungen der Folgekosten zu ergänzen, bei unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben, abweichenden Annahmen der Entwicklungstendenzen und zeitlichen Dimensionen. Die interessierte Öffentlichkeit findet in den Vorlagen der Enquete-Kommission zusammenfassende Problemanalysen und Orientierungsrahmen im Pro und Kontra der Bildungspolitik und den Stand der gegenwärtigen aufgeklärten Diskussion, ungeachtet des partiellen Rückfalls in vorgestanzte Argumentationsmuster. Deutlich wurde erneut die „Vernetzung“ der Bildungspolitik mit allen anderen Politikbereichen. Sie muß daher die in und zwischen ihnen bestehenden Spannungen aushalten. Der vorliegende Bericht bedarf der ständigen Fortschreibung und Umsetzung in Bildungsplanung. Während die Mehrheit dies in den vorhandenen Gremien und im Rahmen bestehender Bundesgesetze und Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern regeln will, „sieht die Minderheit erheblichen Bedarf an Gesetzesnovellierungen sowie an erforderlichen neuen Bundesgesetzen und bildungsplanerischen Initiativen“ (II, S. 18). Entsprechend wurde von der Vertreterin der Minderheit (HILLERICH, GRÜNE/BÜNDNIS 90) ausdrücklich festgestellt:

„Die Bildungspolitik benötigt institutionalisierte begleitende, aber unabhängige Beratung, also keinen ministeriellen Elferat, und sie benötigt Bildungsplanung ... im Rahmen gesamtstaatlicher Verantwortung. Deshalb empfehlen wir ... einen politisch unabhängigen Bildungsrat ...“ (II, S. 770; vgl. S. 78, 768).

Gewarnt wurde zugleich vor der Gefahr der Aushöhlung der parlamentarischen Kontrolle, angesichts der für den Föderalismus „problematischen Kompetenzverschiebung von den Ländern zum Bund und – zum Teil – zur europäischen Ebene“ (II, S. 290). Als Konsequenz forderten SPD und GRÜNE, „die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung stärker als Drehscheibe für die Vorbereitung aller bildungspolitischen Entscheidungen (zu) nutzen, bei denen Bund und Länder zusammenwirken“. Begründet wurde dies auch damit, daß „die qualitativen und quantitativen Probleme der nächsten Jahre ... eine Wiederaufnahme der Bildungsplanung unter parlamentarischer Mitwirkung und Kontrolle erforderlich“ machen (II, S. 767).

Literatur

- BADEN-WÜRTTEMBERG: Äußerung der Landesregierung von Baden-Württemberg zu dem Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Pressemitteilung 98/78.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Dokumente zur Schulreform in Bayern. Bearbeitet von H. MERKT. München 1952.
- BECKER, H.: Der Bildungsrat – Bildungsplanung als Lernprozeß. In: Neue Sammlung 10 (1970), S. 1–18.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildungspolitische Zwischenbilanz, o. O., o. J. (Bonn 13.02.1976).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Zum Thema: Bildungsföderalismus. Diskussionsbeiträge, Meinungen und Kommentare. Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 16. München 1980.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung an die Regierungschefs des Bundes und der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget. – K 111/71 – Bonn 1971.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1973.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Fortschreibung des Bildungsgesamtplans (Bildungsgesamtplan II) – K 1/80 – Entwurf Stand Dezember 1979.
- CDU/CSU: Stellungnahme des Arbeitskreises für Bildung, Wissenschaft und Technologie der CDU/CSU-Bundestagsfraktion vom 27.02.1978.
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Bramsche, Osnabrück 1965.
- BOHNENKAMP, H./DIRKS, W./KNAB, D. (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Stuttgart 1966.
- DEUTSCHER BUNDESTAG. Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Zwischenbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages. Bonn 1990. 394 S.
- DEUTSCHER BUNDESTAG. Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Schlußbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages. Bonn 1990. 790 S.
- Dokumente zur demokratischen Schulreform in Deutschland 1945–1948. Schwelm i. W. o. J. Schriftenreihe: Aktuelle Fragen der deutschen Schule.
- dpa – Dienst für Kulturpolitik (erscheint wöchentlich).
- EDDING, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Freiburg i. Br. 1963.
- FROESE, L. (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente. München 1969.
- FURCK, C. L.: Strukturprobleme der Bildungsplanung. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 273–292.
- FURCK, C. L.: Neue Dimensionen in den Schulentwicklungsplänen. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), S. 803–828.
- FURCK, C. L.: Konfliktfeld Schule. Zur politischen Auseinandersetzung um das Schulsystem. In: KLATTENHOFF/WISSMANN/WOLTER (Hrsg.): Bildung als Aufklärung. Festschrift für H.-D. RAAPKE. Oldenburg 1991.
- GROLLE, J.: Streit um die Gesamtschule entdämonisieren. Staatliche Pressestelle. Hamburg, 4. 12. 1979.

- HÖHNE, E.: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan. Bamberg 1973.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung (1960–1967). Stuttgart 1977.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J./KÖHLER, H./PFEFFER, G.: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980. Stuttgart 1986.
- KLAFKI, W.: Restaurative Schulpolitik in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern. In: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel 1976, S. 253–299.
- KNAB, D.: Bildungslandschaft Baden-Württemberg. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 118–130.
- KREUSER, KURT: Bildungsreform und Förderalismus. In: DANNHÄUSER, A. u. a. (Hrsg.): Ist die Schule noch zu retten? Weinheim und Basel 1988, S. 135–153.
- KUHLMANN, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Stuttgart 1969.
- MILBERG, H.: Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890–1935. Hamburg 1970.
- PFITZER, TH.: Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. In: Festschrift für Paul Luchtenberg. Neustadt 1965.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg i. Br. 1964.
- POEPELT, K. S.: Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Weinheim, Basel 1978.
- SCHARFENBERG, G. (Hrsg.): Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945–1975, 3 Bde. Berlin-Neukölln ³1976.
- SCHORB, A. O. (Hrsg.): Für und Wider den Rahmenplan. Stuttgart 1960.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz. (Erscheint in Abständen seit 1969–1970.) Bonn.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Kulturpolitik der Länder. (Erscheint in Abständen seit 1961–1962.) Bonn.
- SPIES, W. E.: Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform. In: HEID, H./KLAFKI, W. (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. 19. Beiheft der Z. f. Päd. Weinheim und Basel 1985, S. 47–55.

Anhang

Kommissionsmitglieder

Abgeordnete

CDU/CSU-Fraktion:

KLAUS DAWEKE (Obmann)

EDUARD OSWALD

ALOIS GRAF VON WALDBURG-ZEIL, stellvertr. Vorsitzender

Frau Prof. Dr. ROSWITHA WISNIEWSKI

SPD-Fraktion:

Frau Dr. ROSE GÖTTE

ECKHART KUHLEIN, Vorsitzender
Prof. GERT WEISKIRCHEN (Wiesloch) (Obmann)

FDP-Fraktion:
FRIEDRICH NEUHAUSEN (Obmann)

Fraktion DIE GRÜNEN:
Frau IMMA HILLERICH (Obfrau)

Sachverständige

Frau Prof. Dr. SABINE GENSIO
Fachhochschule für Wirtschaft Berlin. Berliner Institut für Sozialforschung und sozialwissenschaftliche Praxis e. V.

Prof. Dr. HEINZ GRIESINGER
Honorarprofessor an der Universität Stuttgart. Bis Ende 1988 Leiter der Zentralabteilung Ausbildung der Robert Bosch GmbH Stuttgart

Frau Prof. Dr. CHRISTINE HEYM
Institut für Anatomie und Zellbiologie der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Prof. Dr. KLAUS KLEMM
Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Gesamthochschule Essen

Prof. Dr. PETER LERCHE
Institut für Politik und öffentliches Recht der Universität München

Frau Prof. Dr. INGRID LISOP
Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt

Frau Prof. Dr. SIGRID METZ-GÖCKEL
Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund

Prof. Dr. Dr. ERICH STAUDT
Institut für Arbeitswissenschaft und Institut für Angewandte Innovationsforschung e. V. (IAI) an der Ruhruniversität Bochum

Abstract

In the Federal Republic of Germany, educational policy is characterized by several, until now indissoluble contradictions. To exemplify this, attention is drawn to the conflicts concerning the structure of the educational system, the ideological fixations, and the relation between the Federal Republic and the individual states.

With the constitution of the parliamentary commission "Future Educational Policy – Education 2000" educational-policy counseling has been transferred to the German Bundestag. Yet, this commission has not managed to overcome the contradictions and tensions in educational policy, either. With regard to almost all of the problematic issues, there have been majority (Christian Democrats and Liberals) and minority (Social Democrats, Green Party/Alliance 90) votes.

The attempt to contribute to an educational planning for the whole country has failed again. Still, the final report represents an important document offering both a problem analysis and a guideline with respect to the pros and cons of educational policy as well as a source for the ongoing discussion on educational policy.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, Wieddöp 7, W-2000 Hamburg 61.